

Андрійчук Н.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

**Професійна підготовка вчителя до роботи в інклюзивному середовищі:
скандинавський досвід**

Анотація.

Автор статті аналізує скандинавський досвід професійної підготовки вчителя для роботи в інклюзивному класі, а також дає коротку характеристику загальній системі професійної підготовки вчителя у скандинавських країнах. На думку автора професійна підготовка вчителя для роботи в інклюзивному середовищі повинна надати йому можливість правильно розставити пріоритети, визначити специфіку шкільної і позашкільної роботи інклюзивного класу, ідентифікувати труднощі, з якими він може стикнутися, і прийняти рішення щодо потреб свого класу загалом і кожного учня зокрема. Робота вчителя у класі, де є діти з особливими потребами, передбачає його вміння налагодити зв'язок між однокласниками, батьками, іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, інклюзивний клас, професіоналізація, адаптоване навчання, індивідуальний підхід.

Сьогодні Україна прагне приєднатися до європейської спільноти і використовувати на практиці можливості, які надає життя у вільному, демократичному суспільстві, де захищаються права громадян, прописані у Конституції. Насамперед, йдеться про практичну реалізацію права кожної дитини на отримання якісної освіти. В Україні право дитини на отримання рівних можливостей для навчання регулюється низкою документів: законами «Про

освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2002), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005), «Про охорону дитинства» (2001), а також Концепцією розвитку інклюзивного навчання (2010). Впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітній процес в Україні набуває дедалі більших обертів. Свідченням цього служить той факт, що саме в час, коли пишеться ця стаття, якісно новий проект закону «Про освіту» схвалено Верховною Радою України у першому читанні. Це документ, який регулює право дитини з особливими освітніми потребами навчатися в інклюзивному класі (ст.6, ст. 22). Інклюзивна освіта не повинна стати примусовою, вона має стати можливою опцією для кожної дитини, і передусім, для дитини з особливими освітніми потребами.

Варто пам'ятати, що навчання передбачає щонайменше двох учасників: учня і вчителя. Звісно, коли ми говоримо про інклюзивне навчання, список учасників освітнього процесу стає значно ширшим, до нього додаються асистент вчителя, психолог, соціальний педагог, медичний працівник, реабілітолог. Однак, на нашу думку, ключовою фігурою тут є вчитель. Саме від нього, від його професійної підготовки, його здібностей, вмінь і навичок залежить результат навчання дітей в інклюзивному класі.

Постановка проблеми. В Україні добре розвинута галузь педагогіки, спрямована на підготовку високоосвічених, кваліфікованих, професійно підготовлених педагогів, вчителів-предметників, спеціальних чи корекційних педагогів. Робота в інклюзивному класі передбачає володіння техніками, методиками, технологіями навчання, доступними як для здорових дітей, так і для дітей з особливими освітніми потребами. Вчитель в інклюзивному класі – це «універсальний солдат», який поєднує у собі якості педагога, корекційного педагога і психолога. Підготувати такого вчителя – головне завдання держави. З огляду на все вище зазначене, надзвичайно важливим є вивчення зарубіжного досвіду підготовки вчителів для роботи в інклюзивному середовищі. Скандинавські країни займають перші позиції у рейтингах, що визначають якість

освіти, тому вони, на нашу думку, можуть стати моделлю інклюзивної освіти та підготовки професійних кадрів для роботи в ній.

Метою статті є проаналізувати скандинавський досвід професійної підготовки вчителя для роботи в інклюзивному класі, дати коротку характеристику загальній системі професійної підготовки вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі інклюзивної освіти присвячені наукові дослідження вітчизняних і закордонних учених (А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Федоренко, В. Церклевич, Е. Данілавічюте, Д. Армстронг, Дж.-С. Гордон, А. Дж. Артилес та ін.). Скандинавські країни посідають найперші місця у рейтингах, які відображають освітній рівень європейських країн, тому не дивно, що існує великий інтерес і увага до освітньої галузі Скандинавії. Систему освіти скандинавських країн і місце інклюзії в ній досліджували Й. Оппрінг, Р. Лунд, Х. Бенджамін, Дж. Кивираума, С. Лаккала та ін.

Виклад основного матеріалу. Розвиток шкільної системи прямо залежить від розвитку системи підготовки вчителів у тій чи іншій країні. Головною метою професійної підготовки вчителів до роботи в інклюзивному класі є вміння відійти від медичної моделі інклюзії, від медичної парадигми неповносправності, і зосередитися на соціальних і психологічних проблемах і потребах дитини з особливими освітніми потребами, надати їй необхідну допомогу і підтримку для отримання позитивного результату навчання при роботі з іншими дітьми. Співпраця усіх учнів у групі і пошук альтернативних методів вирішення педагогічних задач лягає на плечі вчителя, який працює в інклюзивному класі. До вирішення таких проблем потрібно залучати всіх учасників виховного і навчального процесу: шкільну спільноту, батьків, місцеву громаду. Активна взаємодія таких ресурсів, ретельне планування усіх видів роботи, залучення дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків до участі у шкільному житті забезпечить позитивний результат роботи. Отже, учитель повинен грати роль модератора, головного режисера у постановці шкільного життя, до якого будуть залучені усі учасники дійства. Професійна підготовка такого вчителя повинна надати йому можливість правильно розставити пріоритети, визначити специфіку

шкільної і позашкільної роботи інклюзивного класу, ідентифікувати труднощі, з якими він може стикнутися, і, нарешті, прийняти рішення щодо потреб свого класу загалом і кожного учня зокрема.

Австралійські вчені Брайан Сміт Кінг та Умеш Шарма (2015 р.) визначають шість основних сфер, на які варто зважати вчителю при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: когнітивне сприйняття, рівень зосередження уваги при навчанні, комунікативні здібності, соціальні навички спілкування, ступінь соціальної адаптації та особиста незалежність. Визначення цих факторів дозволяє вчителю ідентифікувати повний спектр напрямків і дій, необхідних для роботи в класі з особливими дітьми, для їхньої підтримки, визначення місця вчителя у їхньому шкільному житті. Така система виявлення потенційних труднощів дозволяє налагодити співпрацю вчителів, фахівців і батьків, виявити сильні сторони дитини, її здібності, навички, а також визначити спектр проблем, які потребуватимуть усунення. Таким чином визначається соціальна модель інклюзивного класу, при якій медичний діагноз дитини не є відправною точкою навчання [1].

Підготовка вчителів у скандинавських країнах бере свій початок з першої половини XIX століття, коли були відкриті вчительські семінарії. На перших етапах свого розвитку вона носила доволі ліберальний характер, оскільки не було загальної державної політики щодо визначення навчального плану і державної системи тестування. Ця ситуація змінилася наприкінці XIX століття, коли школи, так само як і коледжі для підготовки шкільних вчителів, перейшли під контроль держави, що отримала монополію на систему освіти. Від учительських семінарій вимагали забезпечення якості освіти. Вимоги до кваліфікації вчителя були стандартизовані і перед тим, як отримати вчительську посаду проводився ретельний моніторинг рівня професіоналізму претендента. Таким чином, вчительська професія стала якщо не конкурентоспроможною, то, принаймні, не менш престижною, ніж професія лікаря чи юриста. У скандинавських країнах професіоналізація – це невід’ємна складова частина підготовки вчителя, завдяки якій можна говорити про статусність цієї професії. Держава відповідає за

фінансове забезпечення вчительської підготовки, вона регулює і визначає центральний механізм конкурентоздатності у цій професії, тим самим заохочуючи підвищення якісної професійної підготовки і виключення тих, хто не дотримується високих стандартів якості [2].

Такі вимоги збереглися і до сьогодні. Наприклад, у Норвегії у період з 1973 по 1993 року навчання вчителів відбувалося впродовж 3 років у коледжі, однак, з 1993 року тривалість навчання була змінена до 4 років. Наразі, для роботи в школі вчитель має отримати ступінь магістра. Так, у Фінляндії майбутній вчитель має не лише володіти теоретичними знаннями з педагогіки та психології для написання магістерської роботи, але і отримати практичні навички проведення діагностики знань (особливо тих учнів, які мають труднощі у навчанні або дітей з особливими освітніми потребами), вміти адаптувати дітей до роботи у шкільному колективі, до навчально-виховного процесу, стати учасником тренінгів по роботі з неповносправними дітьми [3]. Такі високі вимоги до якісної підготовки вчителя зумовлені швидким розвитком суспільства, великим обсягом доступної інформації, зростаючою потребою терпимості, толерантності, поваги до людських відмінностей. Отже, учитель повинен володіти навичками, необхідними для роботи у сучасному інклюзивному колективі для забезпечення навчально-виховного процесу.

Донедавна підготовка педагогічного складу для роботи у навчальних закладах Скандинавії відбувалася у двох напрямках: загальноосвітні і спеціальні навчальні заклади. Однак, з кінця XX століття, коли скандинавськими країнами було підписано низку міжнародних документів про захист прав дітей на отримання якісної освіти, про захист прав інвалідів тощо, і коли, власне, настала ера інклюзивної освіти, професійна підготовка вчителів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах ведеться за уніфікованим навчальним планом, в основі якого лежить «адаптоване навчання», тобто вміння вчителя пристосувати набуті знання, навички, вміння і компетенції до середовища, в якому відбувається його професійне становлення [4].

Згідно «Основних даних щодо освіти у Європі 2012», для отримання професії учителя у будь-якій європейській країні необхідно пройти академічне навчання. Існує дві моделі, за якими можна отримати вчительську освіту: поєднана і послідовна модель навчання. За поєднаною моделлю, забезпечення компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя (поглиблене вивчення предмету, який він у майбутньому буде викладати) відбувається паралельно з загальноосвітнім компонентом. Студенти вивчають спеціальні професійні предмети з першого року навчання в університеті. Послідовна модель передбачає спершу отримання загальної академічної освіти, а після отримання академічного ступеня (бакалавр або бакалавр+магістр) студент має пройти курс спеціальної професійної підготовки за вчительською спеціальністю. Варто відзначити, що професійна підготовка вчителів у скандинавських країнах відбувається у чотирьох напрямках: дошкільна, молодша шкільна, середня і гімназійна освіта. Ці країни застосовують поєднану модель підготовки вчителя для роботи у дошкільних і молодших шкільних навчальних закладах і змішану модель, тобто елементи поєднаної і послідовної моделі, для роботи у основній і гімназійній школі. Виключенням тут виступає Ісландія, яка надає перевагу послідовній моделі підготовки вчителя для роботи у гімназійній школі [5].

На рисунку 1 представлено рівні кваліфікації вчителя, необхідні для роботи у загальноосвітніх навчальних закладах скандинавських країн на дошкільному, молодшому шкільному, основному і гімназійному рівнях, а також періоди навчання для здобуття відповідної кваліфікації.

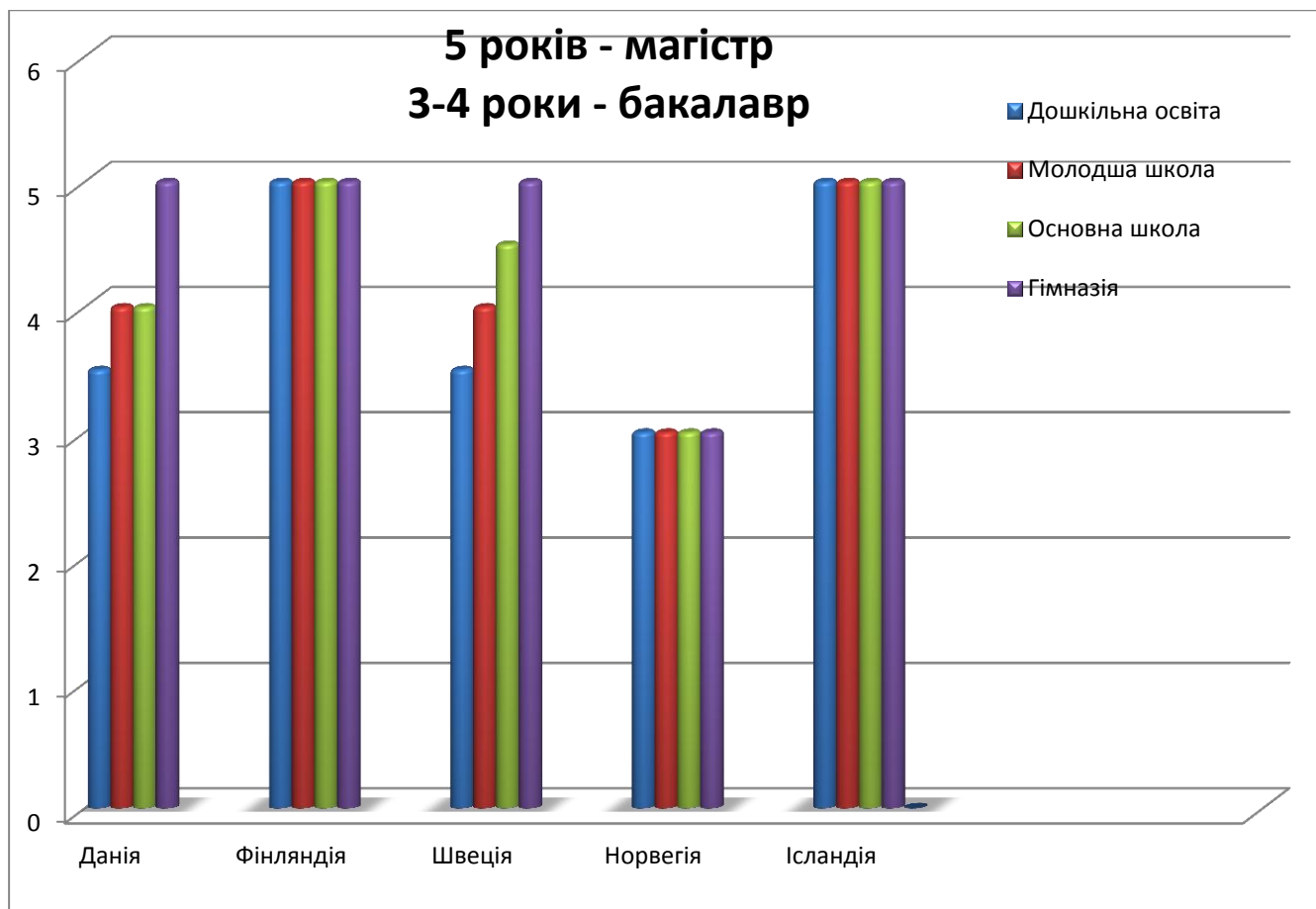


Рис. 1. Кваліфікації, необхідні для роботи вчителя у скандинавських країнах та період навчання на їх здобуття [5].

Як видно з рисунку 1, найвищі вимоги до професійної підготовки вчителя висуває Фінляндія і Ісландія – для викладання на усіх загальноосвітніх рівнях у цих країнах потрібно здобути кваліфікацію магістра. Найбільш лояльними тут виступають Норвегія і Ісландія. Однак, потрібно зазначити, що трирічне навчання на рівні бакалавра в Норвегії є обов’язковою умовою для здобуття вчительської кваліфікації, але у цій країні існують інші шляхи отримання даної кваліфікації окрім навчання на рівень магістра (наприклад, проходження курсу професійної вчительської підготовки). На нашу думку, варто звернути увагу, що для викладання на гімназійному рівні у всіх скандинавських країнах необхідно мати відповідну освіту, а саме – здобути кваліфікацію магістра. Щодо інших рівнів (дошкільного, молодшого шкільного і основної школи), то вимоги різняться у кожній зі скандинавських країн.

Цікавим є той факт, що на додаток до отримання академічної освіти і професійних кваліфікацій, у переважній більшості європейських країн вчитель має пройти період професійної адаптації, такий собі «випробувальний термін». Однак, на відміну від звичного для нас поняття, яке означає перевірку професійних та ділових якостей працівника, «випробувальний термін» для майбутнього європейського вчителя – це структурована фаза підтримки молодого спеціаліста в галузі освіти на початку його професійного зростання. Такий вид навчання можна порівняти з інтернатурою, яка є необхідним кінцевим етапом отримання кваліфікації лікаря в Україні. Упродовж цього періоду, що продовжується мінімум кілька місяців, молодий фахівець виконує багато таких завдань і видів роботи, які зазвичай покладають на досвідчених вчителів. У деяких європейських країнах цей термін є обов'язковою заключною фазою, лише по закінченні якої вони отримують диплом магістра і право працювати у школі. Щодо скандинавських країн, лише у Швеції є обов'язковим пройти цей термін, який триває рік, під наглядом і керівництвом досвідченого вчителя-супервайзера. Це є необхідним етапом професійної підготовки вчителя.

В скандинавських країнах вчителі працюють за контрактною формою. Це означає, що місцева чи шкільна адміністрація наймає вчителя як працівника громадського сектору, укладаючи з ним контракт, у якому фіксуються умови співробітництва, термін роботи та заробітна платня. Виключенням тут виступає Фінляндія. У цій країні професія вчителя прирівнюється до статусу держслужбовця. Це означає, що такого працівника наймає орган державної влади і укладає з ним трудовий договір на невизначений час. Однак, потрібно зазначити, що саме у Фінляндії до обов'язку вчителя входить постійне підвищення рівня кваліфікації у відповідних закладах, в той час як у інших скандинавських країнах вчитель має право це робити за бажанням [5].

Щодо інклюзивного навчання, варто зазначити, що в інклюзивному класі окрім, власне, вчителя є обов'язкова присутність його асистента, функція якого полягає не тільки в фізичній допомозі учневі з особливими потребами, опікуванні над ним, а в допомозі дитині з особливими освітніми потребами шляхом

дублювання, повторювання чи роз'яснювання інструкцій. Головне завдання асистента вчителя – стати якомога скоріше непотрібним дитині з особливими освітніми потребами. Щодо проблеми підготовки вчителя до роботи в інклюзивному класі, варто, на нашу думку, звернути увагу на дослідження Девіда Ленсінга Камерона (університет Агдера, Норвегія, 2014 р.). Він стверджує, що за останні роки процес навчання в інклюзивному класі зазнав великих змін. Зокрема, присутність помічників у класі стала домінантною формою підтримки неповносправних учнів, що значно зменшило розвиток їх незалежності і знизило їх взаємодію між однолітками і вчителями. Звісно, вчителі загальноосвітньої школи потребують певної адаптації до роботи в інклюзивному класі. Вони приділяють значно більше уваги дітям з особливими потребами, ніж іншим учням. Через психофізіологічні особливості, а також певні труднощі у навчанні, такі діти потребують більшої безпосередньої уваги вчителя. Необхідно застосовувати ефективні практики інклюзивного навчання: різні види роботи, методи, техніки і технології навчання (насамперед, інструкції), зрозумілі й корисні, передусім, для дітей з особливими освітніми потребами. Д.Камерон (2014 р.) вивчав взаємодію вчителя і учнів в інклюзивному класі: як вчитель організовує роботу, яким чином він диференціює інструкції для роботи різних груп учнів (повносправних; учнів з легкою формою неповносправності – тих, що мають труднощі у навчанні і поведінкові розлади; дітей з тяжкою формою інвалідності – тих, що мають складні дефекти здоров'я, а також інтелектуально неповносправних). Його дослідження засвідчило, що:

- 1) робота в інклюзивних класах організовується у традиційний спосіб, багато часу відводиться на пояснення інструкцій до завдань; як правило, більшість цього часу витрачається на індивідуальну роботу, переважним чином з дітьми з особливими потребами;

- 2) вчителі готові застосовувати індивідуальний підхід до дітей з особливими потребами, приділяючи велику увагу поясненню матеріалу; вони зазначають, що адаптують свої інструкції до рівня сприйняття і розуміння дітей

залежно від їх особливостей і з урахуванням методик, що сприяють ефективності навчання;

3) вчителі інклюзивних класів працюють над вирішенням проблеми – як збалансувати свою роботу таким чином, щоб приділяти достатньо уваги тим, кому вона вкрай необхідна та забезпечити прогрес навчання усього класу загалом;

4) розподілити обов'язки між вчителем і асистентом вчителя потрібно таким чином, щоб оптимізувати роботу усього класу і забезпечити прогрес учнів з особливими освітніми потребами [6].

Для аналізу можливостей самовдосконалення і підготовки до роботи в інклюзивному класі, розглянемо розподіл тижневого навчального навантаження вчителів у скандинавських країнах (таблиця 1) на відповідних рівнях шкільної підготовки (молодша і основна школи, та гімназія).

Таблиця 1. Тижневе навантаження вчителя у скандинавських країнах [5].

	Данія			Фінляндія			Норвегія			Швеція			Ісландія		
	Загальний робочий час	Доступність у школі	Аудиторний час	Загальний робочий час	Доступність у школі	Аудиторний час	Загальний робочий час	Доступність у школі	Аудиторний час	Загальний робочий час	Доступність у школі	Аудиторний час	Загальний робочий час	Доступність у школі	Аудиторний час
Молодша школа	37		18		27	14		33	20	40	31		40	27	17
Основна школа	37		20		21-27	18-24		31	16-19	40	31		40	27	17
Гімназія	37		19		17-26	16-23		30	12-17	40	31		40	27	17

Тижневе навантаження вчителя у скандинавських країнах розподіляється на три частини: загальний робочий час (кількість годин, відведена на аудиторну роботу у класі, позааудиторну роботу, а також підготовку до занять, яка може здійснюватися за межами навчального закладу), доступність вчителя у школі (кількість годин, час необхідного перебування у школі, включно з аудиторними

годинами), аудиторний час (кількість годин, що відводиться на проведення аудиторних занять з учнями). Як видно з таблиці, у Швеції й Ісландії є фіксована кількість навчальних годин, яка не змінюється залежно від рівня освіти. Однак, у Швеції не визначено чітку кількість аудиторних годин, необхідних для відпрацювання з класом, звідки можна зробити висновок, що вона залежить від кваліфікації вчителя, його досвідченості. У Фінляндії й Норвегії кількість годин в основній школі і в гімназії теж варіюється залежно від тих само факторів: досвіду та рівня кваліфікації вчителя.

Отже, кількість годин, яку вчитель скандинавських країн повинен провести у шкільному закладі складає в середньому 35 годин, 17 з яких відведено на аудиторну роботу. Можна зробити висновок, що більше половини робочого часу вчителя може бути відведено на підготовку до занять, вдосконалення педагогічної майстерності, а також розробку методів і методик навчання, в тому числі і з дітьми з особливими освітніми потребами.

Висновки. Система професійної підготовки вчителя у скандинавських країнах розроблена з урахуванням потреб сьогодення. Вимоги до вчителя, які висуває суспільство, стосуються не лише його якісної академічної підготовки на теоретичному рівні, а й практичного застосування вмінь і навичок педагога і психолога. Підготовка вчителя для роботи в інклюзивному класі здійснюється з урахуванням особливостей учнів, які навчаються у відповідному класі. Робота вчителя у класі, де є діти з особливими потребами, передбачає його вміння налагодити зв'язок між однокласниками, батьками, іншими учасниками навчально-виховного процесу. Залучення до роботи фахівців і асистента вчителя не применшує значення самого вчителя, а від його терпіння, пошуку нових форм і методів роботи залежить результат його інклюзивної практики.

Література

1. Електронний ресурс:
https://www.researchgate.net/publication/308881032_Systemic_efforts_to_provide_high_quality_education_to_learners_with_disabilities_in_NSW_Australia_d

developing a tool to move the system forward Presenters Brian Smyth King and Umesh Sharma Presented at

2. Kivinen O., Rinne R. The Thirst for Learning, or Protecting One's Niche? The Shaping of Teacher Training in Finland during the 19th and 20th Centuries / Osmo Kivinen, Risto Rinne // British Journal of Sociology of Education – 1994. – Vol. 15 – No. 4. – Teacher Education: Past, Present and Future. – P. 515-52.
3. Кристопчук Т. підготовка вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країнах ЄС. Електронний ресурс: <http://social-science.com.ua/article/1174>
4. Hausstatter R. S., Thuen H. Special education today in Norway Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe / Rune Sarrormaa Hausstatter, Harald Thuen // Advances in Special Education. – 2014. – Volume 28. – P. 181-207.
5. Key Data on Education in Europe 2012 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. – 2012. – 212 p.
6. Cameron D. L. An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations / David Lansing Cameron // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2014. – Volume 14. – Number 4. – P. 264–273

“Supported in Foundation Institute Artes Liberales by a grant from the Foundation Open Society Institute in cooperation with the Eurasia Program of the Open Society Foundations”

Andriichuk N.M. Professional teachers training for the work in inclusive environment: Scandinavian experience.

***Abstract.** The author of the article analyses the Scandinavian experience of professional teachers training for the work in inclusive class and gives a short characteristics of the general system of professional teachers training in Nordic countries. According to the author, professional teachers training for the work in*

inclusive environment should give an opportunity to sort out right priorities, to determine the peculiarities of curricular and extra-curricular activities in inclusive class, to identify the challenges they can face, and to make a decision as for the needs of every separate student and the whole class. The work of the teacher in the class with special children presupposes the ability to create connections between peers, parents and other participants of the educational process.

Keywords: *professional teachers training, inclusive class, professionalization, adapted teaching, individual approach.*